**Guy LEGRAND**

# PEDAGOGIE DIFFERENCIEE ET PERTINENCE DIDACTIQUE

## Réflexions à partir d'exemples en enseignement du français

Ce propos se situera en complément et en contrepoint de l'article de Claudine Garcia-Debanc publié il y a maintenant quelque dix ans dans le numéro 53 de la revue *Pratiques*[1] et qui constituait et constitue toujours une synthèse très informative. Avec un peu plus de recul, un nouveau bilan est possible. L'analyse d'exemples en enseignement du français confirme ou révèle deux caractéristiques : la prolifération oppressive et pointilliste de tout un appareil de technologie générale du travail et de la communication intellectuels et pédagogiques dans le cadre scolaire et l'insuffisante prise en considération de la didactique, plus précisément de la partie qui étudie les cheminements conceptuels d'apprentissages de savoirs et de savoir-faire. Ces deux traits, préjudiciables tous deux, ne sont pas repérés explicitement par Claudine Garcia-Debanc mais paraissent fédérateurs ou proches de défauts qu'elle signale déjà. Cela conduit à réexaminer spécialement s'ils participent des strates de constitution de ce mode d'action. On sera donc amené à investiguer la manière dont le corps de pratiques auxquelles correspond la pédagogie différenciée a été engendré dans l'institution et la manière dont il est décrit par trois auteurs de référence. La conclusion de cet examen portera à proposer une réorientation notable, en promouvant la notion de pertinence didactique.

Avant d'engager le développement de ces idées, il est utile d'introduire une approche définitoire des termes « pédagogie différenciée » et « didactique », tels qu'ils seront employés dans ce propos, dans des acceptions d'ailleurs courantes. Pour la pédagogie différenciée, on se référera à Louis Legrand[2] : « *La pédagogie différenciée que je propose doit, à partir d'objectifs communs, adapter les méthodes et les cursus à la réalité des élèves*

[1] Garcia-Debanc, C. (1987). « Théorie et pratique de la différenciation pédagogique. » *Pratiques*. n° 53. p. 6-38.

[2] Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris : Éditions du Scarabée. p. 37-38.

*enseignés. C'est dire que l'essentiel en sera les instruments de détection de cette réalité et les processus variés dans lesquels l'enseignement* [sic, pour « *l'enseignant* » ?] *pourra puiser pour adapter son enseignement à la réalité constatée. Il ne s'agit donc pas, au sens factuel ou institutionnel du terme, de pédagogie* différenciée*, mais de* différenciation *de la pédagogie, c'est-à-dire d'une activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics.* » Quant à la didactique, elle sera prise dans le sens suivant : l'activité qui recouvre à la fois l'étude de l'économie interne de contenus de savoirs ou de savoir-faire, et l'ordre et les procédures de leur enseignement en fonction, d'une part, de cette économie et d'autre part, de ce que l'on sait des particularités de construction conceptuelle de ces contenus et des cheminements de leur acquisition chez des publics étudiés. Ces informations sont référées à la connaissance que l'on a acquise du public particulier auquel on s'adresse dans chaque action d'enseignement. Le champ de la didactique est toujours celui de l'accès à des savoirs ou des savoir-faire précis. Les processus cognitifs généraux y sont intégrés mais n'en constituent qu'un instrument. Il n'est donc pas question de « didactique générale ».

Les deux notions définies semblent devoir être associées de manière très étroite et très complémentaire. Leur point commun est la nécessaire connaissance des publics et de leurs voies d'accès aux savoirs ou savoir-faire. Or, la thèse défendue ici est que l'intention générale énoncée par Louis Legrand se concrétise de fait par une césure entre ces deux notions, aussi bien à travers les textes officiels que par les modalités qu'il propose lui-même et les illustrations et applications qui sont développées le plus couramment. L'espace abandonné de cette relation négligée est occupé par l'hypertrophie des procédés.

**Dérives de la pédagogie différenciée**

Avant de préciser la nature des deux travers signalés en introduction, rappelons pour mémoire que Claudine Garcia-Debanc cite cinq risques de dérive de la pédagogie différenciée[3]. Le premier est ce qu'elle appelle le triomphe du dispositif sur le projet de travail en équipe, dans la mesure où les dispositions et aménagements que supposent souvent des pratiques différenciées accaparent déjà beaucoup d'énergie et où le primat de l'organisation impose un ordre de priorités fréquemment défavorable à la pédagogie. Le second danger est celui des groupes de niveau qui se sclérosent en une attribution systématique de tâches *ad hoc* aux mêmes élèves de même profil pédagogique, à travers les mêmes répartitions horaires et les mêmes compo-

[3] Garcia-Debanc, C. (1987). *Op. cit.* p. 18-26.

sitions de groupes, aboutissant ainsi à un nouvel enfermement en filières. Ce danger, semble-t-il, a été combattu vigoureusement et parfois autoritairement par les hiérarques de l'éducation nationale, bien sermonnés ministériellement à ce sujet. Le troisième danger provient des relations entre la pédagogie différenciée, certaines procédures d'évaluation précises et l'analyse par objectifs. Il s'agirait du risque d'atomisation des compétences visées et de l'enseignement. La quatrième déviance se rapporte à une vision étriquée de la différenciation et de l'individualisation du travail. On courrait le risque d'enfermer l'élève dans ses caractéristiques propres sans le faire évoluer vers d'autres types de démarches. Enfin, si la pédagogie différenciée s'interroge beaucoup sur la nature des procédures et des techniques, elle se soucierait peu de la validité des contenus. L'auteur signale le fait du point de vue des enjeux sociaux, mais on pourrait le faire aussi du point de vue des validités épistémologiques.

Deux autres travers seront signalés ici, illustrés par des exemples. Le premier est que dans de nombreuses propositions relatives à l'écriture, la mise en œuvre des différentes phases de l'action pédagogique subit une importante dilatation. La tendance est aussi à donner une grande importance à toutes les questions pragmatiques et d'insertion sociale ou projective. Ces aspects sont évidemment importants mais sous la nécessité de faire acquérir des méthodes de travail traditionnellement peu explicitées, on assiste véritablement, dans certains cas, à une énumération extrêmement détaillée d'étapes prévisionnelles, de préparation ou de révision. L'élucidation de différentes phases de création d'un écrit et de ses caractéristiques matérielles, sociales, langagières est nécessaire mais la rigueur et la minutie doivent-elles advenir ou être présentées de manière protéiforme et proliférante au niveau de l'enseignement obligatoire ? On trouve de multiples exemples, depuis la carte d'études[4], la trame de préparation[5] (destinée, il est vrai, au seul enseignant mais souvent avec une version élève qui peut rester lourde), jusqu'aux diverses propositions de fiches ou de grilles plus ou moins développées[6]. Bref, les appareils de planification productive ou de vérification avec leurs items parfois nombreux peuvent tenir tant de place qu'il y a au moins lieu, semble-t-il, d'interroger leur constitution et leur rôle. Certaines propositions ressemblent moins parfois à ce qu'on imagine d'un document pédagogique ou d'un plan de travail qu'à un minutieux descriptif de réalisa-

[4] Exemple : Vial, M.-P. (1987). « Statut de la carte d'étude dans un dispositif d'évaluation régulation. Didactique et tâches de synthèse en expression écrite. » *Pratiques*. n° 53. p. 59-73.

[5] Exemple : Groupe de recherche d'Ecouen. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette. p. 129.

[6] Exemples : Przesmycki H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette : Paris. p. 46. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Montréal-Paris-Casablanca : Gaëtan Morin éditeur. p. 123-187.

tion d'un produit appelé à être fabriqué en série ou au moins soumis à la concurrence d'appels d'offre selon cahier de charges, dans le secteur productif (d'ailleurs, et cette remarque n'a rien de polémique, ne parle-t-on pas, y compris l'auteur de ces lignes, de « production écrite » ?), ou encore, s'agit-il de tendre vers le « défaut zéro », la qualité médicale ou astronautique, un bon à tirer, ou d'entraîner précocement à la préparation d'un mémoire ou d'une thèse (en effet, les spécifications souvent affichées dans les ouvrages ou articles pédagogiques font aussi penser à tout un appareil de recommandations techniques dont on peut prendre connaissance dans un manuel spécialisé[7]). L'on a parfois l'impression que c'est la gestion componentielle stricte, formelle, chronologique et pragmatique, qui serait la plus importante dans le travail d'écriture.

Ces exemples ont un point commun : à l'occasion de l'installation de la pédagogie différenciée comme préoccupation dominante dans le champ pédagogique, s'est opéré, de ce point de vue, dans les pratiques d'écriture, un transfert, un glissement des contenus vers l'appareil des théories de la communication ou des procédés de la gestion de projet. Cela se produit par le truchement de deux thèmes forts et liés : celui de l'élucidation de certains savoirs ou de savoir-faire attendus dans les réalisations mais jamais explicités et celui de l'évaluation formative. Cependant, une perversion de ces deux thèmes tendrait à majorer l'importance, dans les pratiques d'enseignement, donc dans les contenus, de tout ce qui peut se présenter et s'évaluer plus simplement ou par des indices apparemment plus facilement maniables que certains savoirs ou savoir-faire, centraux mais moins manipulables, et dont la place tend parfois à être accessoirisée : l'invention des idées (alors qu'il existe des ouvrages et articles proposant de travailler cet aspect[8]), comme aussi le propre travail d'écriture, le travail de la langue et de la mise en mots. C'est une déviation très nette aujourd'hui, dont le risque est d'ailleurs parfois évoqué dans la littérature pédagogique générale, mais qui ne figure pas parmi ceux que cite Claudine Garcia-Debanc parce que, sans doute, elle ne l'avait pas observé ou détecté à l'époque où elle écrivait son article.

Dans le même esprit, on peut citer un autre dévoiement de la pédagogie différenciée, lié au précédent. La pédagogie de la maîtrise de Benjamin Bloom, comme les théories de l'apprentissage, permettent de comprendre qu'à partir des mêmes sollicitations, on n'apprend pas la même chose. On

[7] Exemple : Beaud, M. (1985). *L'art de la thèse*. Paris : Éditions La Découverte, et autres ouvrages du même genre.

[8] Exemples de deux points de vue bien différents : Di Lorenzo, G. (1991). *Questions de savoir*. Paris : E.S.F. Delforce, B. (1992). « La dissertation et la recherche des idées ou : le retour de l'inventio. » *Pratiques*. n° 75. p. 3-16.

admet depuis longtemps qu'il y ait des littéraires et des scientifiques, mais même chez des scientifiques ou des littéraires qui ont réussi des concours de haut niveau, on constate des champs de connaissances très variés voire des lacunes différentes parmi ceux qui ont suivi les mêmes préparations dans les mêmes classes. A quoi cela est-il dû ? D'une part, est manifestement déployé un jeu différent des capacités que déclinent les théories de l'apprentissage dans les différents domaines intellectuel, sensoriel, psycho-intellectuel, social, procédural, et purement psychologique[9]. Cela aboutit à des modes et à des contenus différents d'apprentissage. Une autre donnée est que, la plupart du temps, (on l'a évoqué *supra*, mais pour un autre champ), l'on ne présente pas, l'on ne laisse pas percevoir dans un matériel d'enseignement, — le mot matériel étant pris ici au sens large — tout ce qu'il y a à savoir, à mettre en œuvre, et a fortiori tout ce qu'il y a à apprendre. Sont en jeu les représentations des enseignants concernant le niveau de savoir des élèves et donc le degré de proximité mentale avec eux. Or, les liaisons affirmées de la pédagogie différenciée avec l'analyse par objectifs auraient dû permettre de traiter bien plus qu'il ne l'est ce phénomène. L'exemple utilisé portera sur l'acquisition des notions de sujet grammatical et de complément d'objet direct.

On dispose sur les paramètres d'acquisition de ces fonctions, d'un ensemble assez large d'informations. Citons les travaux déjà anciens, sans doute guère à la mode et quasiment pas utilisés, mais toujours très précieux de Jacques Wittver[10] sur la reconnaissance des fonctions sujet, objet et attribut, par la méthode des syntagmes suggérés, l'article de Michel Brossard et de Geneviève Lambelin[11] dans le numéro 71 de la *Revue française de pédagogie*, qui résume une partie de la thèse de Geneviève Lambelin[12] sur les fonctions de sujet et d'objet, les investigations du collectif suisse qui a travaillé sur le savoir grammatical des élèves et qui consacre un chapitre au complément d'objet direct[13], celles enfin d'une équipe québécoise sur ce même savoir après treize ans de formation[14]. On dispose encore sur le même thème de données éparses mais très intéressantes dans l'ouvrage de psycho-

[9] Voir : Berbaum, J. (1991). *Développer la faculté d'apprendre*. Paris : E.S.F. et (1992). *Apprentissage et formation*. Paris : P.U.F.

[10] Wittver, J. (1959). *Les fonctions grammaticales chez l'enfant, sujet, objet, attribut*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

[11] Brossard, M. et Lambelin, G. (1985). « Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales. » *Revue française de pédagogie*. n° 71. p. 22-28.

[12] Lambelin, G. (1984). *Fonctions syntaxiques et relations sémantiques. Approches de l'acquisition des notions grammaticales de sujet et d'objet par des enfants du C.E.1, C.E.2, et C.M.1*, Thèse de 3e cycle, Université de Paris VIII.

[13] Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. et Weck (de), G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang.

[14] Roye, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical des élèves après treize ans de formation*. Sherbrooke : Éditions du C.R.P.

linguistique de Jean-Paul Bronckart, Michèle Kail et Georges Noizet[15]. On ne détaillera pas les informations qu'apportent ces études. Disons simplement que, sur des énoncés courts, la décomposition d'une séquence Sujet-Verbe-Objet se réalise au cours d'un processus ontogénétique par lequel sont d'abord dégagées les séquences Sujet-Verbe et Verbe-Objet et au terme duquel chaque élément est individualisé ; mais, sur des énoncés plus longs, l'identification peut dépendre de facteurs pragmatiques, sémantiques, positionnels et morphologiques ainsi que de la composition syntaxique de ces groupes et de leur longueur. On parvient à une trame de variation qui peut jouer sur environ une douzaine de facteurs. Certains élèves généraliseront la fonction à partir d'un petit nombre d'exemples, desquels ils inféreront l'ensemble des facteurs à considérer, y compris ceux qu'on ne leur aura pas fait travailler ou remarquer, et repéreront seuls les phénomènes trompeurs ou parasites. Pour certains autres élèves, le matériel de travail devra explicitement contenir l'ensemble des facteurs cités, sinon les erreurs se poursuivront de manière apparemment irrémédiable jusque très tard. D'autre part, les justifications apportées par des étudiants québécois pour résoudre des problèmes de langue montrent au moins la permanence (voire peut-être l'apparition) de représentations et de raisonnements erratiques[16] ; à partir d'un certain moment, le temps n'arrange rien à l'affaire. Ces informations rendent possible de monter une pratique de ce que Philippe Meirieu dénomme la différenciation successive[17], qui consiste à faire varier, pour tous, dans la même ou les mêmes séances, différents paramètres dont le jeu peut permettre à chacun de rencontrer les éléments de méthode, de situation ou de contenu qui lui donneront des moyens d'apprendre et de progresser selon ses caractéristiques de départ (néanmoins, pour Philippe Meirieu, cette différenciation porte manifestement, comme on verra, sur des facteurs beaucoup plus généraux). Pourquoi ces études ne sont-elles pas prises en considération, surtout dans le cadre d'un enseignement différencié, où elles devraient l'être plus qu'ailleurs ?

Plusieurs réponses sont possibles. On se contentera d'avancer et de traiter l'une d'elles, qui rejoint les premiers propos. La pédagogie différenciée porte encore, au moins en enseignement du français, des caractéristiques de ses origines dans l'institution et dans les écrits de référence, lesquelles ne font curieusement qu'une place bien mince à la didactique et aux processus fins d'acquisition des savoirs, pour, au contraire, réserver la plus

[15] Bronckart, J.-P., Kail, M. et Noizet, G. *Psycholinguistique de l'enfant, recherches sur l'acquisition du langage*. Neuchâtel-Paris Delachaux et Niestlé.

[16] Roye, G.-R. et al. op. cit.

[17] Meirieu Ph. (1985). « La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page — Tract manifeste. » *Cahiers pédagogiques*. n° 239. p. 47. Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi*. Paris : E.S.F. p. 140-144.

grande attention à d'autres types d'orientations, d'informations ou d'outils, ce que, d'une part, l'on se propose de montrer et, d'autre part, d'expliquer maintenant.

### Pédagogie différenciée et institution

#### Les arrêtés de 1978 et la brochure de l'Inspection Générale de 1980

Louis Legrand[18] date du 22 décembre 1978 la première utilisation de l'expression « pédagogie différenciée » dans un texte réglementaire ; il s'agit de l'arrêté fixant les « Horaires et effectifs des classes de quatrième et troisième des collèges »[19]. En effet, l'article 2 de cette très brève instruction prescrit que « *Les actions de soutien s'accomplissent en Français, en Mathématiques et en première langue vivante étrangère dans le cadre de l'horaire fixé à l'article premier sous la forme d'une pédagogie différenciée.* », sans en dire davantage sur ce type de pédagogie. En réalité, le premier usage de l'expression dans un document officiel est antérieur de quelques semaines. On la trouve dans la circulaire du 24 novembre 1978 portant sur la « Préparation de la rentrée scolaire 1979 dans les collèges »[20]. Le paragraphe B du titre I de ce texte concerne la classe de quatrième et comporte pratiquement la même phrase que l'arrêté précédent sans receler non plus — caractéristique étrange mais hélas courante — d'autres explicitations. Celles-ci ne sont livrées officiellement que dans une brochure de l'Inspection Générale de fin de premier trimestre 1980, où ce collectif écrit[21] : « *La pédagogie différenciée englobe les actions de soutien et d'approfondissement. Mais elle les dépasse.* » D'abord, « *Alors que celles-ci ne concernent que certaines disciplines* […] *la pédagogie différenciée intéresse toutes les disciplines* […]. » En outre, sa perspective est « *beaucoup plus générale que celle des groupes de niveaux.* » (dont beaucoup d'enseignants avaient à peine saisi de quoi il s'agissait et que très peu avaient pratiqués), en effet : « *Elle est la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de com-*

[18] Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : P.U.F. p. 31-32.

[19] Ministère de l'Éducation Nationale. (18 janvier 1979). Arrêté du 22 décembre 1978 — Horaires et effectifs des classes de quatrième et troisième des collèges. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, du ministère des universités et du ministère de la jeunesse, des sports et des loisirs*. n° 3. p. 146.

[20] Ministère de l'Éducation Nationale. (30 novembre 1979). Circulaire n° 78-406 du 24 novembre 1978 — Préparation de la rentrée scolaire 1979 dans les collèges. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, du ministère des universités et du ministère de la jeunesse, des sports et des loisirs*. n° 43. p. 3009.

[21] Inspection Générale de l'Éducation Nationale. (1980). *La pédagogie différenciée au collège*. Centre National de Documentation Pédagogique. p. 5.

*portements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie commun* [sic] ». Enfin, son champ d'application « *dépasse largement le collège »* et concerne tous les secteurs d'enseignement. La brochure de l'Inspection Générale évoque donc les actions de soutien et d'approfondissement comme ébauches, éléments constitutifs de ce que peut être la pédagogie différenciée. Origine et prémices à propos desquels il est dit dans la même brochure : « *tous — membres des corps d'inspection comme du corps enseignant — se sont trouvés en état de recherche* »[22]. Au moment où le signe « pédagogie différenciée » s'impose dans les circulaires et arrêtés officiels, à partir de 1978, il est clair que la notion est encore en élaboration. Les premières synthèses sur la question datent d'ailleurs de 1984 et 1985[23] et la brochure de 1980 est manifestement un document de circonstance, destiné à faire correspondre progressivement un minimum de réalité généralisable au terme diffusé. Après quelques pages de présentation, la pédagogie différenciée est illustrée dans quatre disciplines ou groupes de matières. Ces textes sont très inégaux. Alors que l'Inspection Générale de français ne présente qu'un cache-misère, au mieux un recueil de quelques procédés hétéroclites manifestement glanés au cours d'inspections et à peine classés, l'inspection de mathématiques livre au moins une tentative raisonnée d'élucidation et d'exemplification des termes « soutien », « approfondissement » et « pédagogie différenciée » (et, à un degré bien moindre, celles d'anglais et de sciences naturelles). En fait, l'inspection de mathématiques semble être vraiment la seule à avoir compris ou admis l'esprit et l'ambition de la pédagogie différenciée ainsi que ses corrélats conceptuels et organisationnels[24] : « *D'excellents auteurs affirment que c'est une pédagogie de l'apprentissage, par opposition à une pédagogie de programme. On entend par là qu'un programme peut exister, mais à titre de guide et non de norme. Ce que les élèves feront ou apprendront pourra ne pas avoir l'étendue du programme-guide. D'où la nécessité d'un programme-minimum, cependant, afin d'assurer un passage possible dans la classe supérieure.* […] *C'est une pédagogie du succès car on visera la pleine assimilation des apprentissages accomplis. Une telle formation n'est pas moins solide qu'une autre, mais elle ne peut faire passer qu'un plus petit volume de connaissances (par rapport à une pédagogie de programme).* » L'inspection de mathématiques aborde assez clairement la question de l'organisation intellectuelle : elle

[22] Idem. p. 6.

[23] Peretti (de), A. (1984). *Les points d'appui de l'enseignant : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*. Institut National de Recherche Pédagogique. Peretti (de), A. (1985). « Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée. » *Les amis de Sèvres*. n° 1. p. 5-35. Legrand, L. (1985). « Le collège unique et la différenciation de la pédagogie. » *Les amis de Sèvres*. n° 1. p. 36-43.

[24] Inspection Générale de l'Éducation Nationale. (1980). op. cit. p. 47-64.

illustre la notion d'objectif opérationnel en mettant en garde néanmoins contre une atomisation excessive des savoirs, énonce deux questions que doit se poser le maître : «- *A propos d'un contenu déterminé, l'objectif doit-il être le même pour tous les élèves de la classe ?* […] *— Si l'objectif peut effectivement être le même pour tous les groupes, doit-il être atteint par le même chemin ?* » et les auteurs insistent sur l'observation et le suivi individuel des élèves dans ce type de pratiques. Le texte ouvre la voie à une vraie didactique en présentant, certes brièvement, quelques caractéristiques d'apprentissage chez des élèves. En contraste avec la faiblesse — tant intellectuelle que pratique — de la production officielle de l'époque, cet écrit de l'Inspection Générale de mathématiques est remarquable et nous apparaît le seul à pouvoir représenter l'esprit et une concrétisation valable de la réforme envisagée. Cependant par qui a-t-il été lu ? Certes, des comptes rendus de travaux expérimentaux avaient été publiés par l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques dans la revue *Recherches Pédagogiques* mais ils étaient également de diffusion des plus restreintes et d'ailleurs, comme on le verra, eux-aussi beaucoup moins clairs parfois. En 1980, la « pédagogie différenciée », pourtant officialisée, n'est pas explicitée par les instructions réglementaires et médiocrement ou misérablement présentée et illustrée dans les documents émanant des autorités académiques supérieures, sauf véritablement en mathématiques. Elle est devenue pédagogie officielle, sans que les cadres de haute responsabilité pédagogique, excepté dans une discipline et, beaucoup plus superficiellement, dans une ou deux autres, sachent ou veuillent en discourir de manière informée et forte, et pas seulement incantatoire ou superficielle. Quoi qu'il en soit, les renvois systématiques au soutien et à l'approfondissement nous incitent à entrer dans l'élaboration de ces notions qui constituent le premier niveau de la généalogie intellectuelle et pratique de cette pédagogie différenciée.

### Les circulaires de 1977

En effet, deux circulaires du 28 mars 1977[25] fournissent des interprétations ministérielles et des modalités de mise en œuvre de la « Pédagogie de soutien à l'école primaire » et des « Actions de soutien et activités d'approfondissement dans les collèges » : la remarque déjà citée de l'Inspection Générale, indiquant que ces types de recommandation mettaient tous les acteurs en recherche, laisse assez reconnaître que les circulaires

[25] Ministère de l'Éducation Nationale. (1977). Arrêté du 28 mars 1977 — Organisation des actions de soutien dans les écoles et les collèges et des activités d'approfondissement dans les collèges », « Circulaire n° 77-123 du 28 mars 1977 — Pédagogie de soutien à l'école primaire », « Circulaire n° 77-124 du 28 mars 1977 — Actions de soutien et activités d'approfondissement dans les collèges (français, mathématiques, langue vivante étrangère). *La réforme du système éducatif français*. Centre National de Documentation Pédagogique. p. 81-98. Ces textes avaient été publiés au Bulletin Officiel.

contenaient des instructions d'abord à assimiler et dont le caractère opératoire restait à élaborer, pour la grande majorité des enseignants et des inspecteurs. Ainsi donc, si l'on effectue une rapide récapitulation calendaire, mars 1977 marque l'apparition officielle de la pédagogie de soutien et d'approfondissement. Alors qu'elle reste peu comprise et peu illustrée, une nouvelle expression : « pédagogie différenciée » entre, sans explications, dans le lexique réglementaire ministériel une quinzaine de mois plus tard (novembre 1978) ; elle installe en fait une autre ambition beaucoup plus forte et beaucoup plus large, comme il apparaîtra encore une année scolaire plus tard (premier trimestre 1980), lorsqu'elle sera illustrée et glosée de manière très inégale dans un document de l'Inspection Générale, lui-même peu lu. Ce rappel chronologique et d'avatars terminologiques dans la production écrite officielle, anecdotique en lui-même, est en réalité emblématique du destin de cette nouveauté.

Qu'est-ce donc que ce soutien et cet approfondissement qui apparaissent comme la matrice de la pédagogie différenciée ? Remarquons d'abord que, selon les circulaires du 28 mars 1977, le terme « soutien » détermine une « pédagogie » à l'école primaire, mais qu'il ne se manifeste que par des « actions » au collège, où l'approfondissement correspond à des « activités », (« Pédagogie de soutien à l'école primaire », « Actions de soutien et activités d'approfondissement dans les collèges », tels sont les titres des circulaires). Point n'est besoin d'être grand clerc pour percevoir dans ces différences un mouvement de précaution de l'Inspection Générale du second degré, à la fois sans doute pour des raisons idéologiques, pédagogiques et corporatistes. Quoi qu'il en soit, la circulaire pour l'école primaire a trait aux élèves qui « *éprouvent des difficultés ou font preuve de lenteur par rapport à la majorité de leurs condisciples pour réaliser les acquisitions scolaires constituant les objectifs assignés à la classe qu'ils fréquentent* »[26] ; pour le collège, en matière de soutien, il s'agit des élèves « *qui ne pourraient pas progresser normalement sans une aide particulière temporaire* » ; l'approfondissement s'adresse aux « *élèves particulièrement à l'aise dans un domaine de formation* » afin qu'ils « *puissent confirmer leurs goûts et faire ultérieurement des choix raisonnés* »[27]. En dehors des réflexions incessamment entrelacées, tissées à la navette d'une écriture collective soucieuse de convaincre et relatives à la nécessité et au bien-fondé des mesures préconisées, on trouve deux grands types d'informations, l'un relevant d'une conception générale du travail d'enseignement et l'autre de formes d' organisation.

[26] Ibidem. p. 82.
[27] Ibidem. p. 93.

Le premier genre de recommandations relève de l'esprit et de la conception intellectuelle de ces actions d'enseignement. Dans ce domaine, il est rappelé le choix officiel d'une « *pédagogie active, celle par laquelle les activités des élèves prennent plus d'importance que le discours magistral* »[28]. Ce parti engage le maître à développer son action en trois étapes, aussi bien dans le premier degré que dans le second :

- une observation des réactions et comportements individuels et donc des hésitations, des erreurs et des échecs, avec identification des obstacles ;

- une détection des « causes probables », (le texte, aussi bien pour le primaire que pour le collège, en suggère un certain nombre ; pour le primaire : « *manque de cohérence, de solidité ou de disponibilité d'acquis antérieurs ; insuffisance de familiarisation préalable, empirique et intuitive, avec les aspects nouveaux de la notion étudiée ; difficultés d'ordre corporel, sensoriel, affectif, linguistique ou intellectuel, pour assumer certaines implications de la situation proposée, etc.* »[29], pour le collège : « *manque d'attention, habituel ou passager, qui peut être dû lui-même à une fatigue, à un blocage affectif…* […] *enseignement trop abstrait, ou conduit à un rythme trop rapide pour certains élèves,* […] *manque, soit de méthode, soit de volonté.* […] *réflexion insuffisante ou hâtive*. »[30]. Il n'y a là rien de très nouveau, en particulier par rapport à la psychologie des facultés et ses variantes du début du siècle.

- consécutivement à cette détection des causes, sera construite une intervention fondée sur des ajustements ou des changements de sollicitation. Ces aménagements porteront sur « *des situations et exemples nouveaux susceptibles de mobiliser davantage les possibilités des élèves »*, et qui seront plus « *motivant [s]* », « *plus familier [s]* », davantage fondés « *sur des données concrètes* », « *d'abord plus simple* », d'« *une moindre complexité* » ; ils relèveront d'« *une approche plus graduée* », avec « *des étapes de révision ou de consolidation des acquis antérieurs* »[31]. On cherchera la mise en confiance et la stimulation grâce à de premières réussites.

Les propos avancés sur cette question de la conception générale des actions d'enseignement se signalent par une certaine prolixité mais aussi par une grande généralité, sauf en ce qui concerne les deux seuls — mais importants — apports de ces orientations d'ensemble. Pour la première fois dans un document concernant le second degré, et qui en même temps affermit et confirme l'orientation pour le primaire, il est formalisé nettement une

---

[28] Ibidem. p. 85.
[29] Ibidem. p. 87.
[30] Ibidem. p. 94.
[31] Ibidem. p. 87.

visée décidément régulationniste de l'enseignement : observation des comportements et productions des élèves, interprétation des données, réorganisation du travail pédagogique. Autre nouveauté pour le second degré : parmi les moyens d'aménagement de ce travail, l'insistance sur les phénomènes psycho-intellectuels de motivation, de mise en confiance, sur la nécessité de familiarité et de caractère concret des tâches en direction d'élèves pourtant considérés comme normaux ; tout cela détonne avec le style des discours encore courants à l'époque. Quant aux rythmes mieux temporisés et aux exercices plus simples comme procédés d'accommodation aux élèves, ils faisaient déjà partie de la panoplie des antiennes pédagogiques dès lors que l'éventuelle remise en cause subséquente des programmes n'était pas prononcée formellement.

D'un second point de vue, se trouvent dans ces circulaires, des spécifications sur les dispositifs concrets, en relation avec les directives précédentes. Pour le primaire, par exemple, quatre formes d'organisation sont assez minutieusement décrites, selon le degré de « difficulté » ou de « lenteur » et selon le nombre d'élèves concernés. Il est question de formation des groupes, d'articulation de ces groupes à la vie habituelle de l'école, de distribution des activités dans la classe, de répartition des tâches entre les maîtres, de durée et de fréquence des séances, etc. Moins lourdes pour le collège, ces recommandations prennent néanmoins de l'importance. Le lecteur est frappé par la place de ces spécifications organisationnelles. Tout se passe comme s'il s'agissait presque autant, ou presque plus, d'instiguer et de diriger d'autres ordonnancements des activités, d'aider les maîtres à concevoir d'autres formes d'organisation des groupes d'élèves dans l'établissement, comme si les changements concrets des répartitions d'élèves, des horaires et des lieux n'étaient pas une simple conséquence d'orientations intellectuelles mais qu'ils puissent aussi en être les vecteurs, comme si l'introduction de variété dans l'économie des agencements pratiques puisse constituer une aide ou un outil prêt pour traiter d'autres problèmes. De fait, ces conseils divergent aussi assez fortement des habitudes les plus fréquentes à cette période.

Il semble donc, en définitive, qu'il s'agisse d'insuffler dans le second degré un nouvel esprit d'observation des élèves et de régulation permanente de l'action au regard de la variété des cas enregistrés, orientation qui est nettement confirmée pour le primaire, et d'amener les deux ordres d'enseignement à de nouveaux modes beaucoup plus élaborés d'organisation des groupements d'élèves en rapport de dépendance mais aussi probablement d'impulsion avec la première prescription. Si la nouveauté est indéniable, dans les deux cas on est encore loin de la didactique. Les caractères mis au

jour se retrouvent, quelquefois amplifiés, dans la phase de gestation de cette stratégie de soutien.

**Les travaux expérimentaux depuis 1967**

De fait, la « pédagogie de soutien » s'inscrit elle-même dans un long mouvement évolutif qui, pour la partie généalogiquement la plus claire et la plus immédiate, du point de vue institutionnel, prend sa source dans les travaux d'équipes de l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques, de septembre 1967 à juin 1971, dans un premier temps, puis de septembre 1971 à septembre 1975, dans un second temps, avec des prolongements ultérieurs auxquels il a été mis fin en 1980. Ces équipes ont travaillé particulièrement à la mise au point d'une pédagogie de « groupes de niveau-matière », d'ailleurs déjà qualifiée, à l'époque, indifféremment, de « pédagogie de soutien » ou de « pédagogie différenciée ». Rappelons brièvement, qu'au début de l'expérience (1967), existaient quatre filières d'enseignement après l'école élémentaire : les filières classique, moderne longue, moderne courte et de transition, les élèves étant orientés selon leurs aptitudes intellectuelles, leurs résultats et une appréhension conjecturée plus ou moins probable de leur devenir social en fonction de leurs dispositions. La filière de transition était réservée aux élèves qui « *pour des raisons diverses, souffraient d'un retard scolaire sans pour autant relever de l'enseignement des classes de perfectionnemnent* »[32], ces dernières étant dévolues aux élèves qui présentaient un handicap intellectuel repérable par des tests. Il s'agissait pour les équipes de recherche, selon les termes du protocole expérimental[33] de :

*«- rationaliser, si possible, le placement des élèves admis en 6e dans les différentes « voies » du C.E.S.*[34] *en vue de l'individualisation de l'enseignement ;*
*- élaborer une stratégie spécifique — dite pédagogie de soutien — pour une partie des élèves, à mi-chemin entre la pédagogie des classes de transition et la pédagogie traditionnelle des sections type lycée ».*

A ces deux options, il faut ajouter un corollaire rappelé par Louis Legrand[35] :

[32] Ministère de l'Éducation Nationale. (25 juillet 1963). Instructions du 15 juillet 1963 — Classes de transition, *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*. n° 30. p. 1708-1709.
[33] Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. (1973). « Protocole expérimental. Vers l'individualisation de l'enseignement dans le premier cycle secondaire. » *Recherches pédagogiques*. n° 58. p. 71.
[34] Collège d'enseignement secondaire.
[35] Ibidem. p. 7.

*«- ne pas faire redoubler les élèves qui doivent aller à leur pas et être enseignés tels qu'ils sont et non par référence à un programme annuel impératif défini a priori, ces programmes devenant simplement indicatifs ».*

Remarquons immédiatement dans l'énoncé de ces intentions, deux brouillages ou deux imprécisions au moins langagiers : « *une stratégie spécifique — dite pédagogie de soutien* — » sera élaborée « *pour une partie des élèves* » ; lesquels ? Tous ceux de la filière moderne ou une partie d'entre eux, ou une partie de la totalité des élèves ? Et quels sont ces « *élèves qui doivent aller à leur pas et être enseignés tels qu'ils sont…* » ? La subordination déterminative pourrait laisser entendre que certains autres élèves peuvent ne point aller à leur pas, ne point être enseignés tels qu'ils sont etc. S'agit-il simplement de prudences de langage ? De fait, les mesures concerneront tous les élèves des Collèges d'Enseignement Secondaire expérimentaux. Au risque de paraître négateur, il est impossible de ne pas remarquer d'autres incertitudes dans l'expression. Les modes et domaines de particularisation de l'enseignement envisagés dans ces expériences présentent des variations sensibles selon les documents et souvent à l'intérieur d'un même document, même si un substrat commun se dégage. Ainsi, dans le protocole expérimental de 1970, est-il indiqué[36] qu'*« Une pédagogie différenciée peut se traduire au niveau :*

*- des contenus ;*

*- des horaires ;*

*- du volume numérique des groupes d'élèves ;*

*- des méthodes. »*

Deux phrases plus loin, il est mentionné une décision ultérieure de développer les mêmes contenus pour tous, et donc de déployer l'effort sur les *« rythmes »*, les *« motivations »*, les *« méthodes différentes »* ; rythmes et motivations n'étaient pas mentionnés quelques lignes auparavant dans ce qui paraissait être la définition en extension d'une aire d'action. A un autre endroit[37], il est rappelé que la pédagogie de soutien peut trouver sa concrétisation :

*«- dans une variation des effectifs selon les groupes et suivant les activités ;*

*- dans la recherche de groupements occasionnels spécifiques de certaines activités ;*

*- dans un aménagement des horaires* […] *»* ;

[36] Ibidem. p. 75, 76.
[37] Ibidem. p. 77.

mais aussi :

*«- dans la bivalence des maîtres enseignant le français* » dans certains groupes.

Un paragraphe plus bas, encore, apparaît une nouvelle ligne d'action, un *« véritable encadrement psycho-pédagogique des élèves* […] ».

Les thèmes sur lesquels se déploie la différenciation seraient ainsi potentiellement les contenus à enseigner, les horaires des disciplines, les méthodes, les rythmes, la motivation, les groupements d'élèves (effectif, organisation des groupes dans l'établissement, aménagement des horaires), le suivi psycho-pédagogique des élèves, les disciplines d'intervention de certains professeurs.

Pratiquement, les efforts se sont concentrés sur la mise au point et le fonctionnement des groupes de niveau-matière qui ont été conçus de la manière suivante. Pour une population de référence de 95 à 100 élèves d'un même niveau de classe, quatre groupes entièrement hétérogènes seront constitués pour l'enseignement des sciences naturelles, du dessin, de l'éducation musicale et du travail manuel ; pour les sciences humaines, les mêmes élèves sont distribués en quatre autres groupes semi-hétérogènes, et pour les mathématiques, les langues vivantes et le français en quatre groupes homogènes quant aux performances ; ils seront souvent d'effectif inégal. C'est principalement entre ces divers groupes que l'enseignement est différencié en fonction du niveau de maîtrise et du profil pédagogique et psychologique des élèves. Chaque groupe de niveau-matière n'est pas composé de façon définitive : les élèves doivent pouvoir passer d'un groupe à un autre selon leur évolution. La périodicité la plus courte est fixée d'abord au trimestre, puis éventuellement, dans certains établissements, à chaque rentrée de petites vacances. Enfin, finit par émerger la notion de groupe de besoin, variante encore plus souple de la mobilité, fondée sur l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs précis.

Quand l'on relit les nombreux comptes rendus publiés dans différents numéros de *Recherches pédagogiques*[38], on est frappé que les équipes aient été happées ou se soient laissé happer — tout à fait naturellement d'ailleurs, car il s'agissait de fonder et d'étayer les travaux, et, en outre, dans des conditions institutionnelles parfois difficiles — par les protocoles de description de leur public, de ses performances et résultats puis de son devenir à l'issue des premières années d'expérimentation, mais surtout par la construction organisationnelle de la démarche, le travail de mise en forme, les très lourdes tâches d'élaboration, de simulation et d'essai des groupements d'élèves, des constitutions de plans horaires viables, bref de logistique et

[38] En particulier : *Recherches pédagogiques.* n° 58, n° 67, n° 97, n° 105, n° 118.

d'administration raisonnée et collective de ces opérations. On mesure effectivement l'ambition, mais aussi ses conséquences matérielles, si l'on veut bien se représenter le long passé de fonctionnement rigide des établissements scolaires. Ajoutons encore la rédaction des écrits et les études justificatives (études des apports de ces pratiques, études de flux, comptes rendus,…) et l'on touche comment l'essentiel des énergies a été mobilisé, tant et si bien qu'on chercherait en vain des affleurements crédibles de didactique dans ces tentatives. D'ailleurs, à l'école élémentaire, une expérience parallèle a été menée à partir de 1972-1973. L'« *hypothèse d'ordre pédagogique* » était la suivante[39]: « *la rénovation pédagogique, comprise dans le sens d'un effort de réduction des handicaps d'origine socio-culturelle, doit être accomplie dans trois directions convergentes :*

- *la rénovation des contenus éducatifs,*
- *la recherche de méthodes mieux adaptées aux finalités poursuivies,*
- *la recherche de structures pédagogiques (au niveau de l'école dans son ensemble) mieux adaptées également.*

*Chacun de ces trois aspects de la rénovation pédagogique n'étant pas déterminant à lui seul, il convient — un effort ayant été accompli sur les deux premiers — d'aborder l'étude complémentaire du 3e* ». Arguant, de manière pour le moins légère, d'un effort déjà accompli en matière de contenus et de méthodes — et estimé suffisant apparemment —, les expérimentateurs du premier degré orientent d'emblée, et délibérément, leur travail vers les structures pédagogiques, ce que les équipes du second degré ne semblent avoir fait que sous l'emprise des nécessités.

Il convient néanmoins de rapporter un autre trait de l'expérience dans le second degré : une mise en œuvre et parfois une découverte et une étude d'aspects relationnels et socio-psychologiques dans le travail pédagogique. Le protocole expérimental contenait, on l'a vu, un élément relatif à ces questions : « *un véritable encadrement psycho-pédagogique des élèves…* ». Si la mise en œuvre n'a pas été aussi technique et systématique qu'il était annoncé, l'expérience a indiscutablement permis le surgissement de ces préoccupations dans les filières modernes de l'enseignement secondaire, qu'avait dû prendre en considération antérieurement la filière de transition.

[39] Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. (1974). « Genèse d'une recherche. Organisation pédagogique de l'école élémentaire. » *Recherches pédagogiques*. n° 67. p. 17.

**La circulaire des classes de transition de 1963**

Cette caractéristique nous amène au dernier terme du lignage, plusieurs fois signalé par Louis Legrand lui-même et par le protocole des collèges expérimentaux qui fixent leur espace pédagogique de recherche entre les classes de transition et les classes des sections de type lycée. Les classes de transition sont donc un repère. L'année 1959 a vu, entre autres mesures concernant le système éducatif, l'unification du système secondaire inférieur, par fusion des classes du premier cycle, des classes de fin d'études primaires et des classes de première et deuxième année des collèges techniques, dans un même collège. Le plan prévoyait quelque 25 % d'élèves faibles n'ayant pas le niveau requis à la fin de l'école élémentaire et pour lesquels serait montée dans ces collèges une filière dite de « transition », censée amener au niveau une partie de ces publics. Très vite, il s'est avéré urgent d'élaborer une pédagogie propre à ces classes et qui est prescrite dans les instructions du 15 juillet 1963[40]. Une attentive lecture analytique permet de reconnaître cinq grandes classes de paramètres gouvernant l'adaptation de l'enseignement dans ces cursus.

Une première classe concerne les paramètres psychologiques : d'une part, il s'agit d'éléments affectifs ayant trait à l'établissement d'un « *climat de confiance* » entre le maître et les élèves, et davantage encore à l'« *affection* » du maître pour ses élèves, à son « *autorité calme* », à la recréation d'un lien entre les élèves et le savoir, entre le maître et les familles, et d'autre part, sont mentionnées des variables psychologiques cliniques issues de l'observation et de la connaissance individuelle des comportements d'élèves : « *c'est à un* tableau psychologique *assez complet du préadolescent qu'il faut atteindre*. ».

Une seconde classe de paramètres s'applique au degré de connaissances ou de compétences — préalables ou à atteindre. Il s'agit ici de ne plus fonder l'action sur des niveaux de programme théoriques ou théoriquement atteints ou à viser, mais sur les acquis réels des élèves et sur leur évolution. « *On n'oubliera pas que dans ces classes la progression de l'écolier n'est pas homogène : le handicap peut affecter davantage ou le français ou le calcul, et des discordances très diverses peuvent apparaître.* » « *On redescendra donc toutes les fois que cela sera nécessaire au plus bas niveau convenable afin de construire sur des fondements solides…* »

Une troisième catégorie porte sur l'insertion pragmatique des tâches ; il s'agit des paramètres de situation et de contexte plus ou moins abstraits ou concrets et plus ou moins variés. D'une part, certains élèves ne déploient

[40] Circulaire citée à la note 31. Comme le texte ne compte que quelque cinq pages, on ne redonne pas la pagination exacte de tous les extraits cités.

bien une activité intellectuelle que lorsqu'elle est contextualisée ou finalisée familièrement ou concrètement ; il est question de « *support concret* », de « *support partiellement concret* » aussi bien pour les disciplines fondamentales (français, mathématiques), que pour les disciplines d'éveil ; « *les activités de groupe ne se confineront pas dans la vie scolaire au sens étroit du mot* » : des activités socialement finalisées « *offrent la possibilité d'une association bénéfique entre le travail manuel et le travail intellectuel* ». D'autre part, même en dehors de toute nécessité d'ancrage pratique, les apprentissages de certains restent liés à un type de contexte ou de situation qu'il faut donc diversifier : par exemple « *L'attention orthographique sera créée à travers tous les exercices de français que motivent les diverses activités (enquêtes, calcul, etc.) aussi bien que par les dictées.* »

Une quatrième classe se compose de paramètres numériques et quantitatifs de mise en œuvre et relatifs à la longueur des séances, à la cadence de travail (lenteur ou rapidité). « *Un rythme de travail plus lent* » est nécessaire, « *des séances courtes, actives, répétées chaque jour permettront de bénéficier d'une certaine tension mentale.* »

Un cinquième type de paramètre, relatif également à la mise en œuvre, consiste dans le degré de particularisation, d'individualisation du travail. « L'individualisation des tâches *devra être opérée le plus fréquemment possible. A défaut, on devra constituer dans la classe des groupes de travail en tenant compte des niveaux différents de connaissances et des différences d'aptitude, groupes qui ne doivent pas être rigides d'ailleurs* ». Et encore : « Le travail par équipe *permettra souvent la mobilisation mentale de sujets réticents ou indifférents.* »

Il s'agit donc d'enseigner dans de meilleures conditions affectives et de connaissance psychologique des élèves, en tenant compte de leurs acquis réels et de leurs possibilités, de développer un enseignement plus concret, mieux finalisé par des tâches sociales, mais aussi dans des contextes et situations plus variés, à travers des séances à la durée et au rythme mieux modulés et adaptés aux capacités de concentration des élèves, ainsi qu'en organisant des tâches aussi individualisées que possible ou proposées à de petits groupes de niveau. Pratiquement, c'est tout l'esprit de la pédagogie de soutien, une grande part de celui de la pédagogie différenciée (seule la notion de groupe de niveau sera amendée et la question des contenus sera ajoutée superficiellement) et c'est la gamme presque complète des moyens techniques faisant sélectivement florès dans telle ou telle des initiatives de rénovation ultérieure, qui apparaissent déjà dans ce texte de 1963 concernant les classes de transition ; simplement les différentes idées parsemées dans le

document par une écriture assez impressionniste et une démarche grappillante demandaient à être restructurées.

Cet écrit, en fait d'une grande richesse, contient même un sixième type de donnée en linéament, bourgeon de ce qui aurait pu devenir une riche fructification pédagogico-didactique mais qui ne prendra qu'un développement restreint : « *le réapprentissage devra s'efforcer d'atteindre plus de profondeur que ne le feraient des montages étroitement scolaires.* […] *la résolution orale des problèmes* […] *permettra de rétablir le sens des diverses opérations ; les analyses d'énoncé seront conduites tout à la fois pour que soient aplanies les difficultés de syntaxe et de vocabulaire et pour que la situation donnée et l'élément à calculer, apparaissent clairement* ». On trouve ici nettement exprimée l'idée que l'action d'enseignement doit être plus élaborée, et donc plus complexe que ne l'induisent les représentations sur lesquelles sont fondés les « *montages étroitement scolaires* » ; en particulier transparaît la nécessité d'aborder des explicitations et de faire acquérir des savoirs et des savoir-faire peu traités, sans doute considérés habituellement comme évidemment acquis ou allant de soi. Cet impératif a été pris en considération, mais d'une manière partielle et sous l'angle des éléments les plus facilement évaluables, comme on l'a déjà vu.

L'examen de la généalogie institutionnelle de la pédagogie différenciée permet de rendre compte que le souci didactique, entendu au sens d'une intégration constante d'informations et d'observations concernant la manière dont, conceptuellement, un élève construit son apprentissage, y progresse ou y régresse, en garde et en utilise des éléments, que ce souci ne se présente, dans les documents officiels, qu'en un état peu développé, parmi d'autres orientations et d'autres préoccupations souvent plus explicitées (rythmes, types de groupements d'élèves ou individualisation, motivation, insertion sociale du travail scolaire, réduction du caractère abstrait, adaptation et simplification des contenus, souci psychologique et d'observation des élèves…) mais qui présentent le risque de rester néanmoins superficielles et anecdotiques, faute d'être fermement rattachés à une didactisation réelle de l'enseignement. On trouve cependant deux esquisses qui auraient pu devenir fécondes : une première dans le texte archéologique de 1963 et une seconde dans la contribution de l'inspection de mathématiques à la plaquette de 1980 présentant formellement cette pédagogie.

Or qu'en est-il dans les ouvrages de référence intellectuelle et de synthèse, les plus connus et les plus diffusés sur le sujet, c'est-à-dire dans ceux de Louis Legrand : *La différenciation pédagogique*, qui date de 1986, et *Les différenciations de la pédagogie* de 1995 et dans celui de Philippe Meirieu : *Apprendre… oui mais comment* de 1987, publiés donc bien après

la parution de toute la littérature officielle ? On examinera également de ce point de vue l'ouvrage récent de Philippe Perrenoud, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, publié en 1997.

**Les ouvrages de Louis Legrand de 1986 et 1995,**
**l'ouvrage de Philippe Meirieu de 1987,**
**l'ouvrage de Philippe Perrenoud de 1997**

Louis Legrand[41] s'attache d'abord à théoriser, un peu *a posteriori*, la notion de pédagogie différenciée : d'une part, à la resituer dans les déterminations et la chronologie socio-politique éducatives, d'autre part à l'insérer dans une filiation conceptuelle de travaux et de débats. Il montre comment les apports de la psychologie différentielle et de la psychologie cognitive peuvent avoir engagé le mouvement de la différenciation et comment plus fondamentalement encore la pédagogie différenciée peut se rattacher à la pédagogie de la maîtrise de Benjamin Bloom dont elle serait une variante, adoptant d'ailleurs une de ses pièces maîtresses, l'analyse des objectifs.

La pratique de la différenciation est abordée sous deux chefs : par les contenus et par les méthodes. Cependant, comme beaucoup de textes présentant et illustrant la pédagogie différenciée, l'exposé de Louis Legrand, toutes révérences gardées, aurait pu gagner en élaboration rhétorique. Des redites, des propositions abondamment déclinées en des sections argumentatives différentes donnent à l'ensemble un aspect de foisonnement encore à maîtriser, bien que l'ouvrage reste sans doute la meilleure entrée dans la question. Un seul exemple sera donné : les niveaux taxonomiques et les langages sont traités à la fois dans les contenus et dans les méthodes, sans avertissement, justification ou différence réelle.

La différenciation pourra d'abord être conduite selon l'importance quantitative des contenus et des tâches à accomplir. Ainsi, pour adapter le volume des contenus, est-il successivement proposé de prendre en considération quatre facteurs : [42]

- le rythme de travail c'est-à-dire la plus ou moins grande rapidité des élèves ;
- le degré d'utilité sociale et/ou scolaire (l'exemple des échelles de fréquence orthographique est donné) ;
- la structuration intellectuelle interne des savoirs (qu'est-ce qui est indispensable pour progresser et qu'est-ce qui peut être considéré comme éventuellement accessoire ?) ;

[41] C'est le premier (et le plus informatif) ouvrage de l'auteur (1986) dont il est d'abord question.
[42] Legrand, L. (1986). op. cit. p. 98-107.

- des données psycho-pédagogiques résultant d'observations des processus d'acquisition (vouloir, par exemple, fonder conceptuellement un savoir avant d'en permettre l'usage partiel, imparfait et tâtonnant, peut justement nuire à sa conceptualisation progressive, qui, chez beaucoup d'élèves, se construira par manipulations successives et incertaines ; les exemples pris sont ceux de la division et de la distinction du participe passé et de l'infinitif.).

La mise en œuvre de ces variables requiert une élucidation claire des objectifs *(« Qu'est-ce que mon élève doit être capable de faire lorsque je l'aurai enseigné et qu'il aura appris ? »),* en relation avec une *« analyse disciplinaire de toutes les connaissances et savoir-faire contenus dans la notion envisagée ».*

Un second aspect de différenciation, mêlé à la fois aux contenus et aux méthodes dans l'ouvrage de 1986, mais qu'il y a lieu, nous semble-t-il de distinguer, met en jeu les niveaux taxonomiques. Louis Legrand discerne quatre niveaux[43] : « *1° L'élève peut être invité à reproduire de mémoire ce qu'il a appris.* […] *2° Un second niveau de difficulté sera atteint lorsque l'élève aura à appliquer une règle ou un concept dans un exercice qui suit la leçon au cours de laquelle il aura été entraîné à le faire. On pourra parler d'application stricte* » dans la mesure où il s'agira d'une application sans ambiguïté, dans la même aire et le même contexte que la situation d'acquisition. « *3° La difficulté s'accroîtra lorsqu'il s'agira d'appliquer une règle dans un contexte différent de celui qui vient d'être exploré* […] *On parlera alors de transfert. 4° Enfin, la difficulté sera plus grande encore lorsqu'il s'agira de résoudre un problème. Plusieurs opérations sont alors provoquées : analyse des données, mobilisation des règles utiles, application des règles, énoncé synthétique de la solution, évaluation du résultat trouvé et recherche de la preuve.* » A ce degré, la difficulté pourra être encore modulée si « *l'énoncé propose explicitement les règles à utiliser »* ou si l'élève doit en effectuer la mobilisation par une recherche dans sa mémoire. Aux règles à utiliser, il est clair qu'on peut adjoindre tous les savoirs.

Enfin, dans la différenciation par les méthodes, inspirée de la description de niveaux de développement cognitif[44] et de l'élucidation de « styles

[43] Ibidem. p. 109-110.

[44] Inhelder, B. et Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : P.U.F. Inhelder, B. et Piaget, J. (1963). « Les opérations intellectuelles et le développement. » in *Traité de psychologie expérimentale,* VII. Paris : P.U.F.

cognitifs »[45] sont regroupés trois types de variations concernant les langages, l'insertion contextuelle et la situation relationnelle[46].

L'article des langages est consacré au besoin de supports médias variés, dont le choix participe de la méthode pédagogique, adaptée à une matière et à un public. « *La différenciation par les langages s'impose pour deux raisons complémentaires : d'une part les dominantes visuelles et auditives rappelées par La Garanderie (La Garanderie, 1980) et d'autre part et surtout, les niveaux de développement cognitif décrits par l'école piagétienne.* » La diversité des sensibilités visuelles et auditives oblige à une gamme de variations sur l'oral et l'écrit. Chacun de ces deux registres fera lui-même l'objet de mises en œuvre variées ; par exemple pour le visuel, au moyen de modes de représentations (dessins, schémas, images…) et au moyen de techniques (tableau, rétroprojecteur…). On sait aussi que, dans certains cas, la nécessité du concret ou de l'entraînement amènera à monter des manipulations, des réalisations effectives diverses.

Dans le domaine de ce qu'il dénomme l'insertion contextuelle, l'auteur invite à prendre en considération que, pour des raisons relevant souvent de leur environnement, certains élèves ont des préoccupations d'intérêt pratique immédiat. Ils sont plus sensibles au champ technique ou social. L'entrée ne se fera dans certains « *domaines indispensables au progrès intellectuel que dans la mesure ou ils paraîtront liés à d'autres contextes pratiques ou sociaux.* » Allant plus loin, Louis Legrand va même jusqu'à dire que pour certains élèves, « *c'est l'étude théorique qui pourra se greffer sur un problème technique ou une difficulté réellement vécue* ».

Autre support de différenciation par les méthodes : les situations relationnelles. Trois types de situations sont distingués : d'abord « *la maïeutique collective classique* », dans laquelle « *Le maître informe, en s'assurant chemin faisant de l'attention par un questionnement fréquent. Les élèves apprennent et appliquent solitairement dans un exercice. Enfin le maître vérifie l'assimilation oralement ou par écrit.* ». La seconde situation est celle du « *travail individualisé ou autonome* » ; « *L'accès au savoir est médiatisé par des supports impersonnels : fichiers, écrans, terminaux d'ordinateurs. L'élève travaille seul à partir de guides préétablis. Le maître intervient en amont, dans la création ou le choix du matériel. Il intervient pendant l'action, à la demande du sujet apprenant ou après observation du travail en cours. Il intervient après l'évaluation finale pour réorienter l'activité et conseiller.* » Dans le troisième type de situation est développé un « *travail*

[45] La Garanderie (de), A. (1980). *Les profils pédagog.iques.* Paris : Le Centurion. Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité.* Paris : P.U.F. Huteau, M. (1987). *Style cognitif et personnalité.* Lille : Presses universitaires de Lille.

[46] Legrand, L. (1986). Op. cit. p. 129-135.

*de groupe où plusieurs élèves sont attachés à une même tâche exécutée en commun. Le maître intervient également ici en amont, pendant et après l'activité comme dans le travail individualisé* ». Comme Philippe Meirieu, Louis Legrand remarque que divers facteurs font grandement varier cette dernière pratique : la constitution spontanée ou imposée des groupes, leur composition homogène ou hétérogène, l'organisation des activités par division du travail ou tâches semblables parallèles, etc.

Dans ce programme de travail, la place de la didactique telle qu'elle a été définie supra est restreinte. On constate, qu'au mieux, elle peut relater partiellement à deux des huit paramètres de différenciation retenus par l'auteur (ils se trouvent tous deux dans la différenciation par les contenus). Encore faut-il énoncer trois remarques : dans l'exposé, ces aspects ne sont pas l'objet de développements importants ; le terme « didactique » lui-même est très peu employé et, pour tout dire, manifestement évité, autant que possible. Plus encore, le passage où il apparaît le plus significativement, en minore ou en infléchit sémasiologiquement la portée. Ce passage mérite d'être cité[47] : « *Dans un tel système, l'essentiel n'est pas l'ensemble disciplinaire défini par un programme impératif ; ce sont les objectifs de formation impliquant, quelle que soit la discipline, des capacités générales transférables, cognitives et sociales. Les disciplines ne sont plus ici que des supports possibles de ces compétences. D'autre part, l'essentiel n'est pas le savoir constitué, tel qu'il est défini dans chaque discipline académique, mais les compétences de l'élève individuel face à ce savoir possible. Les programmes doivent donc être définis en objectifs comportementaux, c'est-à-dire en compétences actualisables dans des activités des sujets ayant appris.* […] *les disciplines au sens habituel du terme ne sont que des occasions offertes de cette atteinte. L'interdisciplinarité est une nécessité, à la fois comme point de départ, pour créer des situations correspondant aux intérêts de l'apprenant, comme processus, dans la mesure où une même compétence peut relever de disciplines différentes comme dans l' enseignement scientifique par exemple, et, en fin d'apprentissage, dans la mesure où la compétence souhaitée doit être transférable d'un domaine à l'autre. Cela entraîne des conséquences importantes quant au statut de l'enseignant. Celui-ci n'est plus désormais l'homme d'une discipline académique. Il est celui dont le savoir permet de détecter les niveaux d'entrée dans un savoir ou dans une compétence sociale, celui qui est capable d'analyser les contenus disciplinaires pour en mettre en relief les objectifs comportementaux généraux, qui est capable aussi d'assurer les situations d'apprentissage correspondant à la nature de tel ou tel apprenant.* ». Curieusement, lorsque

[47] Ibidem. p. 43.

l'auteur parle de discipline, il a à l'esprit la « discipline académique » de référence et non la discipline scolaire ou d'enseignement (on sait pourtant qu'il existe de notables différences entre les deux). Dans la mesure où l'enseignement de ce qui est considéré comme les disciplines académiques de référence semble lourd ou inadéquat, l'attention se reporte sur la fonctionnalisation, les transversalités et l'adaptation à « *la nature de tel ou tel apprenant* », adaptation censée passer par les techniques proposées. Le dernier ouvrage de Louis Legrand sur la question n'infléchit pas fondamentalement cette perspective. On y trouve néanmoins une référence un peu plus appuyée à la nécessité d'investiguer finement les modes d'acquisition de savoirs ou savoir-faire particuliers, mais cela reste très connexe par rapport à l'ensemble même si l'orientation paraît plus explicite : ainsi en lecture, par exemple[48], « *Si l'on veut des renseignements utilisables pour la différenciation, il conviendra de chercher à mettre en relief ce qui va et « ce qui ne va pas » dans cette lecture. Ainsi sera-t-on obligé de passer par une analyse en objectifs de l'acte de lire : s'agit-il de la vitesse de lecture oculaire, ou d'articulation dans l'oralisation, ou de compréhension du vocabulaire, du sens global et de la structure du texte. Pour chacune de ces compétences une prise d information devra être ménagée, et c'est l'ensemble des résultats qui devra donner une image de la capacité de lire d'un sujet, orientant par là l'effort spécifique qui le concernera.* »

Un autre auteur de référence, Philippe Meirieu[49], distingue cinq domaines de différenciation : les outils d'apprentissage (stratégies, appuis verbaux et auditifs ou visuels et écrits, stratégies de manipulation et de contact ou de représentation et d'appréhension par les signes), les démarches d'apprentissage (approches sectorielles ou globales, étude d'un élément significatif ou confrontation d'éléments, appui sur les oppositions ou sur les liaisons), les degrés de guidance dans l'exécution d'une tâche (choix de l'annonce des objectifs ou de la découverte de ceux-ci par l'apprenant, ménagement d'une régulation ou d'une indépendance dans l'effectuation de la tâche, travail par étapes avec corrections successives ou correction globale), l'insertion socio-affective (détachement par rapport à l'histoire ou l'expérience de l'apprenant, ou liaison avec elles ; confrontation entre pairs ou travail individuel ; mobilisation d'idées dans plusieurs domaines ou dans un seul), la gestion du temps (prévision de réponses rapides ou différées, recueil ou exigence préalable du maximum d'informations ou recueil au fur et à mesure selon les besoins ; travail « massé » ou segmenté dans le temps). La didactique telle que nous l'envisageons ici ne serait présente possible-

[48] Legrand, L. (1995). op. cit., p. 46-47.
[49] Meirieu, Ph. (1987). *Apprendre… oui, mais comment*. Paris : E.S.F. p. 143-148.

ment que dans le second domaine, celui des démarches d'apprentissage mais qui, en fait, relève d'une perspective d'une grande globalité, relative à des tendances générales d'organisation du travail intellectuel et non aux modalités et cheminements particuliers d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire précis.

Philippe Perrenoud[50] précise sa conception de la pédagogie différenciée. Si l'objectif à atteindre est bien que *« chaque élève soit aussi souvent que possible placé dans une situation d'apprentissage féconde pour lui »*[51], *« il ne suffit pas de pratiquer une pédagogie différenciée au sein d'un groupe-classe traditionnel. Les cheminements se construisent sur de longues périodes. La maîtrise de leur individualisation passe par la mise en place de dispositifs de suivi et de régulation portant sur plusieurs années consécutives. Ce qui lance plusieurs défis majeurs aux institutions de formation :*

*- s'approprier le concept d'individualisation ou de personnalisation des parcours et opérer la rupture conceptuelle avec l'idée d individualisation de l'enseignement ;*

*- concevoir et maîtriser des progressions dans les apprentissages sur plusieurs années, ce qui suppose un travail en équipes pédagogiques cohérentes, au minimum à l'échelle d'un cycle d'apprentissage de deux ou trois ans ;*

*- inventer et mettre en œuvre des modes de groupement des élèves qui leur donnent un sentiment de stabilité et d'appartenance sans revenir au groupe-classe traditionnel : groupes multi-âges, groupes de projet, de besoins, de niveaux ;*

*- concevoir des processus et des outils d'aiguillage permettant de suivre et de réorienter les cheminements individualisés et de décider de l'affectation des élèves à telles activités ou tels groupes. »*[52]

En cohérence avec ces vues, l'auteur distingue trois niveaux d'organisation par lesquels se concrétise l'individualisation des parcours de formation :

*« - celui de l'organisation pédagogique globale, du plan de formation, qui autorisent et encouragent des itinéraires différents, par la mise en place des unités de formation que leur conception et leur enchaînement rendent plus ou moins propices à l'individualisation ;*

[50] Perrenoud P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action.* Paris : E.S.F.
[51] Ibidem, p. 51
[52] Ibidem., p. 50, 51.

*- celui des unités de formation, comme unités thématiques placées sous la responsabilité d'un ou plusieurs formateurs, qui permettent divers types de groupements et de dispositifs ;*

*- celui des pratiques de différenciation à l'intérieur d'un groupe de formation, qu'il soit stable, par exemple une classe, ou éphémère, par exemple un groupe de projet »*[53]

Au second niveau, c'est-à-dire celui des unités de formation, Perrenoud liste ainsi les paramètres à prendre en considération pour la constitution des groupements et dispositifs : autoformation et travail autonome, formation mutuelle, groupes de besoin, de projet, de niveau, aide méthodologique et analyse de pratiques, orientation et suivi des personnes, mobilisation de ressources externes sous forme d'intervenants et de technologies, régulation et évaluation des progressions.

Dans ce programme, on perçoit la prévalence de l'organisation, des dispositifs, des structures de régulation et des formes de travail, tous facteurs dont il n'est évidemment pas question de minorer l'importance, mais une bonne partie de la didactique telle que nous l'entendons est ignorée. Le mot lui-même est employé explicitement de manière significative dans deux passages de l'ouvrage. Le premier présente des aspects qui relèvent en grande partie de stratégie et de technique pédagogiques, au sens que nous donnons au terme « pédagogie »[54] : *« Les didactiques des disciplines, comme les courants d'école nouvelle, ont mis ou remis l'apprenant au centre de l'action éducative, ont insisté sur le rôle de l'enseignant comme personne ressource, comme organisateur de situations d'apprentissage plus que comme dispensateur du savoir […]. On a plaidé pour les pédagogies constructivistes et interactionnistes […], on a souligné que nul ne peut apprendre à la place de l'enfant ou de l'adolescent, mais que personne n'apprend tout seul […]. On a proposé un travail sur des objectifs-obstacles plutôt qu'une planification standard des activités, on a mis l'accent sur la construction de compétences plutôt que sur l'accumulation de connaissan-*

[53] Ibidem., p. 95

[54] Legrand G., (édit.) (1998). *Pour l'enseignement de la grammaire.* Lille : Centre régional de documentation pédagogique du Nord Pas-de-Calais, p. 7. *« L'on considère que l'enseignement résulte de la combinaison interactive de la didactique et de la pédagogie, ces deux domaines se trouvant sous l'influence des rapports socio-psychologiques entre les personnes concernées […]. La pédagogie se compose de tous les aspects de mise en œuvre concrète de ces actions* [d'enseignement], *à travers des formes de travail diverses qui tiennent compte des mêmes facteurs concernant le public* [que ceux pris en considération par l'approche didactique] *ainsi que de la nature des savoirs ou savoir-faire en jeu : il est à noter que, pour cette raison, la pédagogie n'est pas la simple concrétisation transparente, rapide et superficielle de parcours didactiques.*

*ces […], on a favorisé le travail par projets, enquêtes, situations-problèmes. »*[55]

Le second passage est manifestement en relation avec l'acception que nous prêtons au terme « didactique » et résume très clairement et très lucidement le danger que nous décrivons : *« l'essentiel est peut-être moins apparent : sans connaissances et compétences didactiques plus pointues, les structures auront des vertus limitées. Même si la problématique des cycles ne concerne pas, de prime abord, les didactiques des disciplines, elle leur pose des questions et en attend des outils de plus en plus fins pour observer les apprentissages, construire et ajuster les dispositifs et les situations, bref, faire des choix éclairés face à la diversité des possibles. Sans investissement important dans ce sens, l'énergie risque bien d'être absorbée par la seule gestion d'un système plus complexe. »*[56] Imparable réflexion ! Cependant, ce passage est constitué de onze lignes dans un ouvrage de cent-quatre-ving-quatorze pages où le primat est accordé à tout ce qui va absorber des énergies *« par la seule gestion d'un système plus complexe »*.

**Conclusion**

A l'examen des protocoles et des comptes rendus d'expériences, des textes officiels sur le sujet et d'écrits doctrinaux de référence, il est clair que les didactiques disciplinaires et des savoirs et savoir-faire en général ne sont pas au cœur de la pédagogie différenciée, ni même qu'elles en constituent un volet significatif. Elles y sont minorées, voire écartées. Or les dérives de cette orientation, signalées précédemment, poussent irrémédiablement cette pédagogie différenciée toujours davantage vers des formes, et malheureusement, en quelque sorte, non pas des formes au sens aristotélicien ou scolastique, ni kantien, mais bien au sens technologique du terme : formes qui concernent, on l'a vu, l'organisation, la programmation, les rythmes, les groupements d'élèves ou l'individualisation, la fonctionnalisation et la motivation, la concrétisation des activités, la simplification des contenus, les types de médiation utilisée, les types d'aide…, à quoi s'est ajoutée la référence aux caractéristiques de « produit fini » ou abouti. Ces formes, toujours plus sophistiquées, surabondantes, d'un foisonnement disparate, subjuguent et même relèguent souvent, au lieu d'être éclairées par elles, les nécessaires diversités d'abord conceptuel fin dont les didactiques des disciplines et des savoir-faire pourraient précisément fournir les éléments.

Bref, si la pédagogie différenciée reste confondue avec, ou étouffée par l'appareil de formes techno-pédagogiques superficielles, proliférantes et

[55] Op. Cit., p. 45
[56] Op. cit. p. 157

épuisantes pour les maîtres, à quoi elle se résout trop souvent, sans la relation à une réelle didactisation qui la guide, elle sera visitée avant peu — selon nous — comme une curiosité en impasse et l'on risque même d'y perdre les considérables avancées que ce mouvement a suscitées. Son efficacité passe par une vraie intégration des didactiques des disciplines, considérées dans le sens qui leur a été donné *supra* (les disciplines elles-mêmes n'étant pas assimilées à l'ensemble des savoirs académiques de référence) et des didactiques de travaux intellectuels indissociablement liés à des contenus à maîtriser. Plus précisément, la pédagogie différenciée devra être rapportée à la notion de pertinence didactique. Cette dernière peut se définir comme la prise en considération, dans les actions d'enseignement, des informations relatives aux différentes modalités de construction et d'appropriation *conceptuelle* progressive de savoirs/savoir-faire précis, telles qu'elles sont élucidées par l'analyse, l'observation et l'expérimentation. Elles conduisent l'enseignant à mettre au point des pratiques moins orientées d'abord vers des particularisations rapides et quelquefois restrictives que vers la possibilité donnée à chacun de construire son propre apprentissage à travers une variété raisonnée de confrontations et d'accès aux diverses caractéristiques des savoirs/savoir-faire à acquérir. Les informations requises ne sont pas toujours disponibles, mais les recherches didactiques en ont produit de nombreuses qui sont stabilisées et elles continuent à en produire à un rythme soutenu. C'est alors qu'une relation fructueuse sera établie entre formes de travail et construction conceptuelle. La pertinence didactique s'inscrit naturellement dans le cadre déjà cité *supra* de ce que Philippe Meirieu dénomme la « différenciation successive », sauf que celle-ci est manifestement fondée dans son esprit sur une didactique extrêmement générale.

On peut s'interroger sur cette coupure actuelle entre pédagogie différenciée et didactique disciplinaire, didactique des savoirs et savoir-faire en général. Elle ne semble pas inscrite irréversiblement ou génétiquement au cœur du projet, en être conceptuellement consubstantielle, et même cette coupure semble contradictoire avec l'idée de différenciation, si l'on veut bien admettre qu'il serait question par des voies partiellement diversifiées, aménagées en fonction de l'observation des comportements d'apprentissage et en fonction de leurs acquis, d'amener des apprenants différents à des objectifs communs. Sommes-nous alors en présence de réalisations erratiques, certes inscrites comme on l'a vu dans l'histoire, mais surtout causées par la difficulté et l'ampleur du projet, lesquels auraient fait dériver les essais vers les préoccupations formelles ou autres, perçues comme les plus accessibles ? Or, point n'est pas besoin de nourrir des fantasmes restaurateurs ou refondateurs, pour constater que les disciplines et savoirs et leurs didactiques sont

soumis et subsumés à deux catégories de prévalences : d'une part, la plus récente d'origine, la description toujours en voie de précision et quelquefois pointilliste ou peu fondée, de résultats, représentés comme souhaitables, de l'action d'enseignement voire de produits réalisés à son issue ; trop souvent cette description organise immédiatement l'enseignement. D'autre part, d'origine plus ancienne, agissent des données et facteurs, des opinions ou des dogmes très généraux (mais non forcément frappés d'inanité pour cela bien évidemment) relatifs aux apprentissages et, parmi eux, un complexe rendu très prégnant au fil du temps : l'importance des compétences transversales liées à des situations fonctionnalisées, complexe putativement doté d'une efficacité supérieure à la fois pour mobiliser les élèves et les inscrire au cœur des préoccupations enseignantes. On terminera par quelques réflexions sur les deux éléments de ce complexe.

La fonctionnalisation du travail pédagogique le fait assez souvent tendre rapidement vers un produit social réputé utile, ou un aboutissement considéré comme tel, qui nécessite l'établissement d'un processus de production duquel participe justement en grande partie l'éventail des formes. Deux observations : ce modèle productionniste ne se réalise toutefois pas dans l'éducation avec la même rigueur et les mêmes exigences que requiert la sphère économique et d'autre part la confection d'un produit économique (ou social) réel n'a pas pour objectif majeur, le plus souvent, d'acquérir du savoir ; l'essentiel des connaissances nécessaires a justement été construit au cours d'« études » préalables. Au motif de fonctionnaliser certains travaux scolaires, on risque de transposer des méthodes externes coupées des contextes et des enjeux qui leur ont donné naissance, sans avoir vraiment réfléchi sur les conditions et les possibilités de cette transposition. Même s'il s'agissait explicitement d'initier ou de familiariser les élèves aux méthodes de travail de la sphère économique ou sociale, le moyen semblerait inadéquat : mieux vaudrait instaurer des stages raisonnés dans cette sphère.

Les remarques concernant les compétences transversales sont d'un autre ordre. D'une part, ces compétences transversales s'exercent souvent sur des champs de savoir précis et, dans ce cas, des techniques générales, tout à fait coupées de ces savoirs, ne sont que d'un maigre secours. Par exemple, réaliser en petit groupe de besoin, avec le recours d'une fiche-guide s'attachant elle-même à des aspects formels de surface, la synthèse d'un ensemble documentaire d'un domaine duquel on ne connaîtrait rien ou que peu de choses relève de la gageure. On sait que les connaissances extra-textuelles et leur mobilisation sont fondamentales pour la compréhension de textes et les traitements subséquents. Les savoirs ne sont pas marginalisables même dans l'acquisition de compétences transversales. Cela dit, d'autre

part, il est certain que, dans ce cas, il faudra aussi traiter les difficultés intellectuelles d'accès à la synthèse, comme savoir-faire spécifique, pouvant s'appliquer à des contenus divers. C'est donc une vraie didactique du discours synthétique comme activité de l'esprit qu'il faudra mettre en place. Les préoccupations actuelles les plus affichées du courant de la pédagogie différenciée semblent encore trop éloignées de ce genre de nécessité et plutôt portées vers les autres composantes de l'action d'enseignement examinées *supra*, même pour les compétences transversales.

**Guy LEGRAND**
**I.U.F.M. Nord Pas-de-Calais.**